

Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja

## **Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess**

*Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. 886-908*



Quellenangabe/ Reference:

Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja: Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. 886-908 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168952 - DOI: 10.25656/01:16895

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168952>

<https://doi.org/10.25656/01:16895>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2016

## ■ *Thementeil*

### **Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagsschule**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LifE-Studie

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagsschule*

*Jasmin Decristan/Eckhard Klieme*

Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagsschule.

Einführung in den Thementeil ..... 757

*Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/*

*Wolfram Rollett/Janine Hannemann*

Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen  
und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen  
in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P  
zu Effekten der Schülereteiligung und der Angebotsqualität ..... 760

*Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast*

Vom Lesenlernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote  
einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? ..... 780

*Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher*

Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung  
von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ..... 797

*Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner*

Zur Relevanz der Ganztagsbeteiligung bei der Bewältigung  
kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn ..... 812

*Sabine Andresen*

Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule.

Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus ..... 830

## *Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule“ .....	834
--	-----

## *Allgemeiner Teil*

*Ludwig Bilz/Jette Steger/Saskia M. Fischer/Wilfried Schubarth/Ulrike Kunze*

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern .....	841
---	-----

*Helmut Fend/Fred Berger*

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LiFE-Studie .....	861
---	-----

*Cathleen Grunert/Katja Ludwig*

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess .....	886
--	-----

## *Besprechungen*

*Heinz-Elmar Tenorth*

Erhard Wiersing: Theorie der Bildung. Eine humanwissenschaftliche Grundlegung Lars Osterloh: Die Bildung der Person. Eine ideengeschichtliche Analyse über Umfang und Grenzen des Bildungsbegriffs .....	909
--	-----

*Jörg Hagedorn*

Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler, Petra Schneider-Andrich: Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandemstudie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern .....	913
---	-----

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	919
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-Day Schools*

*Jasmin Decristan/Eckhard Klieme*

Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-day Schools .....	757
---	-----

*Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/  
Wolfram Rollett/Janine Hannemann*

Development of Competencies in Science and Subject Related Self-Concept of Students in All-Day Primary Schools – Results from the StEG-P longitudinal study of the effects of student participation in and quality of extra-curricular activities .....	760
--	-----

*Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast*

Participation in Reading-Related Extra-curricular Activities: Do such activities have the power to promote students' reading comprehension and motivation? .....	780
--	-----

*Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher*

Homework Activities at All-Day Schools. Case studies concerning the interlinking of curricular classes and extra-curricular activities .....	797
---	-----

*Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner*

The Relevance of Participation in Extra-Curricular Activities for Coping with Critical Phases at the End of the School Career .....	812
--	-----

*Sabine Andresen*

Opportunities for Learning and Education in All-Day Schools. The extension of perspectives beyond teaching .....	830
---	-----

*Deutscher Bildungsserver*

Online resources on “Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-Day Schools” .....	834
---	-----

## Articles

*Ludwig Bilz/Jette Steger/Saskia M. Fischer/Wilfried Schubarth/Ulrike Kunze*

Is this Violence? Teachers' beliefs about violence in school: Associations with teachers' responses to bullying situations and students' readiness to intervene .....	841
---	-----

*Helmut Fend/Fred Berger*

Did School Become More Human? The socio-historical change of educational cultures at school and in family during the last 30 years reflected through the LifE study .....	861
---	-----

*Cathleen Grunert/Katja Ludwig*

Disciplines in Change? Education studies and sociology in the Bologna Process .....	886
--	-----

Book Reviews .....	909
--------------------	-----

New Books .....	919
-----------------	-----

Impressum .....	U3
-----------------	----

# Disziplinen im Wandel?

## Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess

**Zusammenfassung:** Der Beitrag geht der Frage nach, welche Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform für die institutionelle Organisation der Erziehungswissenschaft in Form ihrer Hauptfachstudiengänge feststellbar sind. Ausgehend von einer Vollerhebung aktueller Studienprogramme wird über strukturelle und inhaltliche Faktoren danach gefragt, wie es der Erziehungswissenschaft und vergleichend der Soziologie gelingt, im Kanon der akademischen Ausbildungsgänge sichtbar zu bleiben und inwieweit sich darin disziplinäre Ausdifferenzierungs- und Wandlungsprozesse dokumentieren. Veränderte Studienfachbezeichnungen sowie über eine Clusteranalyse herausgearbeitete Studiengangsmuster erscheinen dabei als Produkte veränderter Praktiken symbolischer Grenzziehungen beider Disziplinen.

**Schlagworte:** Erziehungswissenschaft, Soziologie, Bologna-Prozess, Disziplin, Studiengänge

### 1. Einleitung

In den letzten zehn Jahren ist in der deutschen Hochschullandschaft eine flächendeckende Umstellung der Studienprogramme auf ein neues, international anschlussfähiges System von Bachelor- und Masterstudiengängen erfolgt (vgl. HRK, 2011), mit dem weitreichende Konsequenzen für die inhaltliche und formale Studiengestaltung einhergehen. Eingebettet ist diese Studienreform in einen umfassenden Prozess, der die Rahmenbedingungen für akademische Lehre und Forschung und damit den institutionellen Kern disziplinärer Ordnungsstrukturen tiefgreifend verändert. Neue Governance-Strukturen verweisen etwa auf eine Machtverschiebung zugunsten der Hochschulleitung, fördern ein Selbstverständnis als unternehmerische Universität und überlassen die einzelnen Organisationseinheiten stärker dem nationalen und internationalen Wettbewerb – die Universität hat damit in den letzten Jahren einen Transformationsprozess durchlaufen, der darauf verweist, dass sie „auf dem besten Weg ist, zu einer normalen Organisation zu werden“ (Heinze & Krücken, 2012, S. 8). Während jedoch über die organisationalen Veränderungen von Hochschulen insgesamt bereits einige Studien vorliegen (vgl. Heinze & Krücken, 2012; Wilkesmann & Schmid, 2012), ist bislang wenig darüber bekannt, was mit den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen innerhalb dieses Prozesses geschieht, wie sie sich mit den neuen Rahmenbedingungen verändern, modifizieren oder auch stabil bleiben. Schon gar nicht wird dies unter einer fächervergleichenden Perspektive betrachtet, wie sie im folgenden Beitrag im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft und die Soziologie eingenommen werden soll.

## 2. Theoretische Bezüge

In theoretischer Perspektive fassen wir Wissenschaftsdisziplinen als Formen der Binnendifferenzierung des Wissenschaftssystems und als Forschungs- und Kommunikationsgemeinschaften, die durch gemeinsame Problemstellungen und Gegenstände sowie Forschungsmethoden zusammengehalten werden und die immer auch in spezifische institutionelle Kontexte eingebettet sind, die ihnen als organisatorische Infrastruktur dienen (vgl. Stichweh, 1993; Abbott, 2001). Insbesondere die Universität wird dabei als Organisation betrachtet, die den Disziplinen nicht allein eine spezifische Basis für Forschung und Theoriebildung eröffnet, sondern auch für deren disziplinäre Selbstreproduktion, etwa über eigene Ausbildungsgänge, die sowohl dazu dient, im Sinne Bourdieus (1992) Sozial- und auch Machtbeziehungen zu erhalten, als auch zur Weiterentwicklung der Disziplin beizutragen (Russell, 1997). Disziplinen verfügen damit über eine interne Dynamik, die durch Abspaltungen und Neubestimmungen gekennzeichnet ist, aus denen wiederum neue Disziplinen sowie Teil- oder Subdisziplinen entstehen können (Abbott, 2001). Im Verhältnis von Disziplinen als fachbezogener Kommunikationsraum und Studiengängen als Teil ihrer organisationalen Struktur ist davon auszugehen, dass, einerseits vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Entwicklungen und Anforderungen, von außen Spannungsverhältnisse entstehen können, die je nach Stärke disziplinärer Grenzziehungen immer auch zu Entkoppelungstendenzen von Disziplin und akademischer Ausbildung führen können und dass andererseits disziplinäre Ausdifferenzierungen, Abgrenzungen und Modifikationen über neue Ausbildungsmodelle institutionell gestärkt werden können.

Für die Betrachtung solcher Veränderungsprozesse auf der Ebene der institutionellen Organisation von Disziplinen in Form ihrer Studiengänge knüpfen wir an Theorieansätze an, die neo-institutionalistische Perspektiven, die den Wandel von Institutionen als Reaktionen auf äußere Zwänge, mimetische Prozesse und normativen Druck fassen, um Fragen nach der Ausgestaltung dieser Prozesse auf der Handlungsebene erweitern. Mit Perspektive auf individuelle und kollektive Akteure wird dabei etwa nach strategischen Praktiken gefragt, über die Stabilität und Wandel in Organisationen hergestellt werden (vgl. Fligstein & McAdam, 2012; Jarzabkowski, 2003; Whittington, 2007). Interessant erscheinen vor diesem Hintergrund Ansätze, die auf Praktiken symbolischer Grenzziehung fokussieren, die auch zur Kennzeichnung disziplinärer Wandlungsprozesse herangezogen werden können (für die Kulturwissenschaften vgl. Beer & Koenig, 2009). Symbolische Grenzen als Begriffssystem von konzeptionellen Differenzierungen und Interpretationsstrategien sind dabei Produkte von Grenzziehungspraktiken unterschiedlicher Akteure, die dazu dienen, soziale Unterscheidungen hervorzubringen, aufrechtzuerhalten oder aufzulösen (vgl. Lamont & Molnár, 2002, S. 168). Diese stellen zwar ein institutionalisiertes Orientierungssystem für Wahrnehmung, Deutung und Handlungsausrichtung dar, sind jedoch immer als prozesshaft zu betrachten, da sie stets von Kämpfen und Verhandlungen um Klassifizierungen und Deutungen abhängig sind (Wimmer, 2008). Bezogen auf das akademische Feld von Hochschulen und deren Organisationseinheiten (Münch, 2009) erscheinen auch Disziplin- und Teildisziplinbezeichnungen, Fach-



bezeichnungen für Studiengänge oder auch für Institute und Fakultäten als Produkte solcher Praktiken symbolischer Grenzziehung sowohl gegenüber anderen Disziplinen als auch im Hinblick auf disziplininterne Abgrenzungsprozesse. Veränderungen in diesen Grenzziehungen verweisen dann gleichzeitig auf Veränderungen im akademischen Feld und den diesem zugrundeliegenden Sozial- und Machtbeziehungen (Bourdieu, 1992). Eingebettet sind diese Praktiken der Grenzziehung jedoch immer auch in spezifische makrosoziale Rahmenbedingungen, die disziplinäre Ausdifferenzierungs-, Umwandlungs-, Verdrängungs- oder Auflösungsprozesse (vgl. Heinze & Münch, 2012) flankieren.

Mit Fligstein und McAdam (2012), die neo-institutionalistische Perspektiven mit Bourdieus Kapitaltheorie verbinden, kann dabei die Bologna-Reform als exogene Erschütterung gefasst werden, durch die das akademische Feld in Bewegung gerät und sich auf der Ebene der akademischen Studiengänge ein größerer Spielraum für *boundary-work* (Gieryn, 1983), d. h. zum Aufbrechen bestehender und dem Aushandeln neuer Regeln für kollektive Akteure aus bislang eher randständigen Interessengebieten eröffnet. Die Forderung nach einer Umwandlung bisheriger Diplom- und Masterstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur ermöglicht damit – je nach Akteurskonstellationen, Rahmenbedingungen und äußeren Anforderungen im jeweiligen Feld – sowohl boundüber Studienfachbezeichnungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen neue symbolische Grenzziehungen vorzunehmen als auch an bestehenden festzuhalten, worüber gleichzeitig disziplinäre Zuordnungen und Identitäten markiert und disziplinäre Wandlungsprozesse flankiert werden können.

Eine Wissenschaftsdisziplin ist damit ein komplexes dynamisches Gebilde aus disziplinärer Kommunikation und institutioneller Organisation, in dem die akademische Lehre eine zentrale Rolle für Kontinuität und Wandel spielt. Hauptfachstudiengänge werden aus dieser Perspektive als Teil der institutionellen Organisation der Disziplin gefasst, in denen sich immer auch die disziplinären Orientierungen und symbolischen Grenzziehungen kollektiver Akteure ausdrücken, so dass sie als *ein* Indikator für disziplinäre Wandlungsprozesse gelten können (vgl. Beer & Koenig, 2009).

Im Folgenden soll anhand einer Analyse von Fachbezeichnungen und inhaltlichen Profilen universitärer Studiengänge der Erziehungswissenschaft und vergleichend der Soziologie danach gefragt werden, wie beide Disziplinen über die Organisation ihrer Hauptfachstudiengänge auf die hochschulpolitischen Veränderungen der letzten Jahre reagieren, wie es ihnen über strukturelle und inhaltliche Faktoren jeweils gelingt, im Kanon der akademischen Ausbildungsgänge sichtbar zu bleiben und inwiefern damit disziplinspezifische Besonderheiten oder disziplinübergreifende Entwicklungstendenzen einhergehen. Dabei ist es über den gewählten methodischen Zugang nicht möglich, die konkreten Praktiken, die zur aktuellen Verfasstheit der jeweiligen Studiengangslandschaft geführt haben, in einer Prozessperspektive zu analysieren. Dafür bedarf es qualitativ orientierter Zugänge, die nach dem Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure, deren Orientierungen, Handlungspraxen und kontextuellen Einbindungen fragen.<sup>1</sup>

1 Dies ist Zielrichtung des Gesamtprojektes „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess“, aus dem die hier verwendeten Daten stammen und nur einen Teilaspekt ausmachen.

Fachbezeichnungen und Studiengangsprofile, die hier in quantitativer Perspektive in den Fokus gerückt werden, betrachten wir jedoch als Produkte von Grenzziehungspraktiken, die in komplexen Akteurskonstellationen auf der Basis bestehender Strukturen und kultureller Regeln entstanden und damit Ausdruck dieser Praktiken sind.

### 3. Erziehungswissenschaft und Soziologie – Skizze der Ausgangsbasis

Die Reform der Studiengangsstrukturen im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses mit ihrer Forderung nach Zweistufigkeit im Bachelor- und Mastersystem, nach Modularisierung sowie nach stärkerer Ausrichtung insbesondere der Bachelorausbildung an berufsbefähigenden Ausbildungsinhalten, trifft im Fall von Erziehungswissenschaft und Soziologie auf zwei Disziplinen, die sich, wenngleich die Erziehungswissenschaft das deutlich größere der beiden Fächer ist, bis dahin strukturell ähnlich (eigene Hauptfachstudiengänge als Kerngeschäft der Ausbildung, ähnliches Personalverhältnis, wachsende Studierendennachfrage (Tippelt, 2012)), disziplingeschichtlich jedoch unterschiedlich entwickelt haben.

Mit der Erziehungswissenschaft treffen die Hochschulreformprozesse auf eine Disziplin, die von Beginn an mit Anerkennungs- und Identitätsproblemen im Hinblick auf handlungsfeldbezogene Zuständigkeiten, theoretische und methodische Ausrichtungen sowie Abgrenzungen zu anderen Disziplinen zu kämpfen hatte. Bemühungen um symbolische Grenzziehungen (*boundary-work*) über disziplinäres Labeling finden sich vor allem in den 1960er-Jahren. Mit dem Begriff der ‚Erziehungswissenschaft‘ sollte eine stärkere Hinwendung (nicht Ablösung) der bis dahin, trotz vorhandener empirischer Ansätze, eher geisteswissenschaftlich-hermeneutisch ausgerichteten akademischen ‚Pädagogik‘ zu empirisch-sozialwissenschaftlichen Konzepten (Flitner, 1957; Roth, 1963) markiert werden. Die 1964 gegründete Fachgesellschaft DGfE trägt dann auch bereits diesen Namen. Die symbolische Grenzziehung über den Begriff Erziehungswissenschaft als einheitliche, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Disziplin hat sich jedoch aufgrund der weiterhin starken geisteswissenschaftlichen Ausrichtung innerhalb der Disziplin sowie des ihr inhärenten Handlungsfeldbezugs im akademischen Feld nie stringent durchgesetzt. Bis heute werden Fachbereiche, Institute und Studiengänge, „zum Teil mit Bedacht, zum Teil ohne weiteres Nachdenken“ (Horn, 2014, S. 14) auch unter dem Label ‚Pädagogik‘ geführt. Die sozialwissenschaftliche Wende und eine seitdem zunehmende Ausdifferenzierung in Teildisziplinen und Spezialgebiete erzeugten schließlich über die Bezugnahme auf vielfältige Ansätze anderer Disziplinen und dem ‚Eindringen‘ dieser in erziehungswissenschaftliche Ausbildungs- und Forschungsgebiete (Fatke & Oelkers, 2014) ein Verwischen disziplinärer Grenzen (*boundary-blurring*), das seitdem immer wieder Fragen nach dem Gegenstand, den genuinen Begriffen und Methoden und damit der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft aufwirft (Horn, 2014). Mit der Einführung von Hauptfachstudiengängen unter dem Label ‚Diplom-Pädagogik‘ Ende der 1960er Jahre kam es parallel zu einer raschen Ausweitung des Faches, dessen

Ausbildungsinhalte und Schwerpunktsetzungen bereits damals die Heterogenität und Ausdifferenzierungstendenzen der Disziplin widerspiegeln (Thiersch, 1974). Zudem verstärkte die mit der Bildungsexpansion verbundene, massenhafte akademische Ausbildung die Frage nach dem Verhältnis von fachlich-disziplinären und professionell-tätigkeitsbezogenen Wissensformen (Böllert, 2008), die bis heute Identitätsdiskussionen und teildisziplinäre Ausdifferenzierungen begleitet.

Die Soziologie erscheint demgegenüber in ihrer Disziplingeschichte stärker als Einheit. Als Wissenschaftsdisziplin kann sie sich unter dem Label Soziologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts etablieren, was gleichzeitig von der 1909 gegründeten und entsprechend gelabelten Fachgesellschaft flankiert wurde. Ähnlich wie die Erziehungswissenschaft erfuhr die deutsche Soziologie jedoch erst nach dem 2. Weltkrieg aufgrund politischer Anstöße und im Zuge der Bildungsexpansion einen stärkeren Ausbau, der mit zahlreichen Institutsgründungen und Lehrstuhleinrichtungen einherging (Kruse, 2012). Die vermittelte Einheit über symbolische Grenzziehung nach außen heißt jedoch nicht, dass in der Soziologie nicht auch relativ kontinuierlich Identitätsdebatten geführt wurden, die sich um die eigene disziplinäre Verortung und Selbstvergewisserung, vor dem Hintergrund innerdisziplinärer Ausdifferenzierung, in immer mehr Bindestrich-Soziologien sowie zunehmender Integration in interdisziplinäre Kontexte ranken (vgl. Joas, 2005; Greshoff, Lindemann & Schimank, 2007; Schneiderberg, 2014). Für die Soziologie gilt – anders als in der Erziehungswissenschaft –, dass sie aufgrund ihres Selbstverständnisses als Teildisziplin der Sozialwissenschaften und vor allem auch vor dem Hintergrund z. T. schwach besetzter Institute (vgl. Schneiderberg et al., 2015) bereits vor der Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem oft in interdisziplinär ausgerichtete sozialwissenschaftliche Studiengänge integriert war (vgl. Knoll, 2002), was zunehmend zu Grenzverwischungen (*boundary-blurring*) beitrug und schon zu Beginn des Bologna-Prozesses zu Fragen nach einem daraus resultierenden weiteren Abbau eigenständiger Studiengänge führte (vgl. Band, 2004; Hammerich, 2006). Konfrontiert ist die Soziologie aufgrund ihres Selbstverständnisses als empirisch-theoretische Wissenschaft seit der Bildungsexpansion zudem noch stärker als die Erziehungswissenschaft mit der Frage nach möglichen außerwissenschaftlichen beruflichen Tätigkeitsfeldern und entsprechenden Ausbildungsmodellen, über die bis heute kein Konsens existiert (Zimnikowa, 2007).

#### 4. Kerncurricula

Mit dem Einsetzen der Bologna-Reform wurde schließlich die in beiden Fächern bereits im Vorfeld geführte Debatte um ein verbindendes Kerncurriculum in den neuen Ausbildungsgängen wieder virulent und führte jeweils zu kontroversen Diskussionen (vgl. Austermann, Freitag, Vogel & Wigger, 2004; Brüderl, 2006). Die Fachgesellschaften als kollektive Akteure im Reformprozess haben in beiden Fächern inhaltliche und strukturelle Empfehlungen für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen veröffentlicht, die disziplinäre Mindeststandards für die neuen Ausbildungsgänge

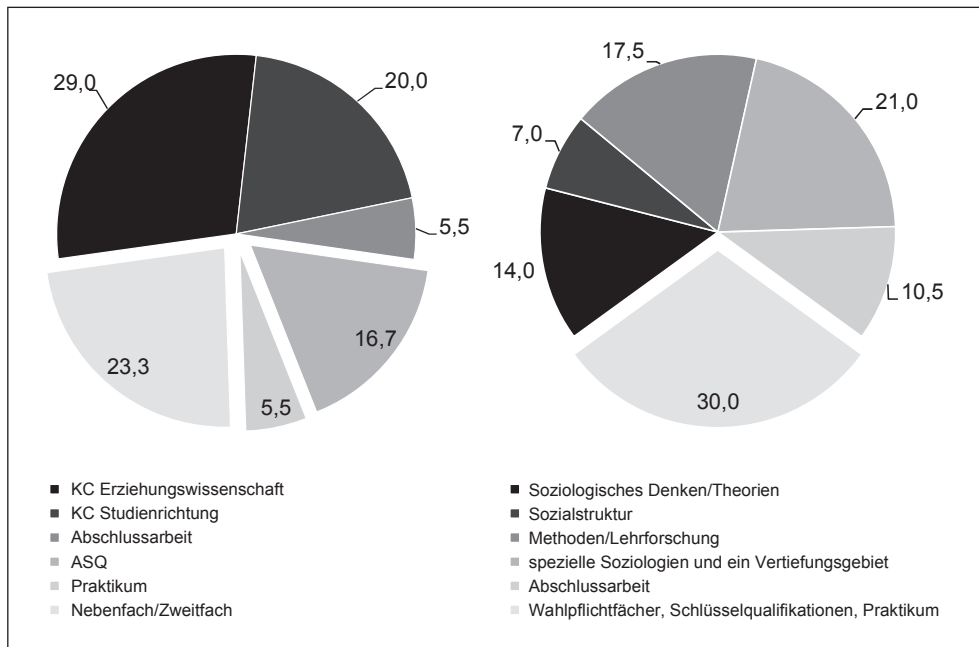


Abb. 1: Strukturempfehlungen für BA-Hauptfachstudiengänge (links DGfE (2010), rechts DGS (2005), eigene Berechnungen)

formulieren (vgl. DGfE zuletzt 2010; DGS, 2005<sup>2</sup>). Diese Kerncurricula können als *boundary-work* verstanden werden, indem in sehr unterschiedlichem Maße strukturelle und inhaltliche Mindestanforderungen definiert werden, die gleichzeitig als Kriterien für Disziplinzugehörigkeit betrachtet werden können (vgl. Abb. 1).

So spiegelt sich in den hohen Praktikaanteilen im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums (KCE) wider, dass sich das professionsbezogene Selbstverständnis von Erziehungswissenschaftlern eher über einen konkreten Handlungsfeldbezug speist (vgl. auch Rauschenbach & Züchner, 2005). Demgegenüber verweisen die Empfehlungen des soziologischen Kerncurriculum (KCS) darauf, dass sich sowohl das disziplinäre als auch das professionsbezogene Selbstverständnis stärker über empirische Forschungsmethoden definiert (vgl. Schrape, 2011), die ein entsprechend starkes Gewicht in den Studiengängen erhalten (vgl. Abb. 1) und für die in inhaltlicher Perspektive an den konkreten Vorschlägen der früheren Rahmenordnung für Diplom-Studiengänge festgehalten wird (vgl. DGS, 2005). Während im KCS die speziellen Soziologien lediglich strukturell berücksichtigt werden, ergänzt die DGfE das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum durch spezifische Kerncurricula für verschiedene Studienrichtun-

2 DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; DGS = Deutsche Gesellschaft für Soziologie.

gen, womit die Heterogenität im Rahmen der neuen Studiengänge aufgefangen und in Relation zur Gesamtdisziplin gesetzt werden soll (vgl. DGfE, 2010).

Beide Kerncurricula sehen auch Einführungen in Grundbegriffe, Theorien und Geschichte der Disziplin vor, in denen sich die kognitive Identität einer Disziplin ausdrückt und über deren Vermittlung disziplinäres Wissen und Selbstverständnis tradiert und weitergegeben werden. Zugunsten standortspezifischer Profile verzichtet jedoch sowohl die DGS als auch die DGfE auf eine Detaillierung konkreter theoretischer Ansätze. Mit Blick auf die strukturellen Empfehlungen fällt auf, dass das KCE im Vergleich zur Soziologie weitestgehend im Vagen bleibt, da die grundlagenbezogenen Anteile in den allgemein-erziehungswissenschaftlichen Anteilen (29%) aufgehen, die jedoch auch die Studieneinheiten „Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung“ sowie „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“ (DGfE, 2010) umfassen und die jeweiligen Gewichtungen lokalen Profilbildungen überlassen werden.

Während die hochschulpolitischen Reformprozesse sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch der Soziologie auf Disziplinen trifft, die von internen Identitätsdebatten sowie Diskussionen über berufliche Tätigkeitsfelder und Ausbildungsinhalte geprägt sind, vermitteln die inhaltlichen wie strukturellen Empfehlungen der DGS als Produkte disziplinärer symbolischer Grenzziehung (*boundary-work*) insgesamt eine stärkere Einheit nach außen. Wenngleich auch im Fall der Soziologie Tendenzen der Grenzverwischung erkennbar sind, ermöglicht das KCE deutlich größere Gestaltungsspielräume für die Ausgestaltung der Studiengänge zugunsten standortspezifischer Profilbildungen – damit aber auch möglicherweise in stärkerem Maße Tendenzen der Grenzverwischung.

Als Substrate disziplinärer Kommunikation über strukturelle und inhaltliche Mindeststandards der Studiengänge dienen die Kerncurricula im Folgenden als Bezugsreferenz, um die Studiengänge selbst in den Blick zu nehmen und im Fächervergleich danach zu fragen, inwieweit die Empfehlungen der Fachgesellschaften überhaupt Orientierungskraft für die Ausgestaltung von Studiengängen besitzen.

## 5. Forschungsstand und methodisches Vorgehen

Ausgehend von der Frage, ob es sich bei der aktuellen Gestalt erziehungswissenschaftlicher Studiengänge um disziplinspezifische oder disziplinübergreifende Entwicklungstendenzen handelt, lässt sich zunächst feststellen, dass bisher kaum Analysen vorliegen, die im Fächervergleich nach der Umsetzung der Vorgaben des Bologna-Prozesses fragen. Für die Erziehungswissenschaft wird dabei im Vergleich zur Ingenieurwissenschaft ein weitestgehend unkoordinierter Verlauf festgestellt (vgl. Weber, 2005) und für die Soziologie wird deutlich, dass mit der Bologna-Reform kaum curriculare Veränderungen einhergegangen sind (vgl. Winter & Anger, 2010). Auch fachbezogene Studien einzelner Fächer sind eher selten. Für die Soziologie finden sich vorrangig solche, die zu Beginn der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge den Befund marginaler curricularer Veränderungen bestätigen (vgl. Knoll, 2002; Band, 2004; Hammerich,

2006). Für die Erziehungswissenschaft gibt es zwar mit den Erhebungen im Datenreport Erziehungswissenschaft (zuletzt Stisser, Horn, Züchner, Ruberg & Wigger, 2012) sowie der Untersuchung von Grunert (2012) durchaus kontinuierliche Studien zur Umsetzung der Bologna-Reformen, die deutlich auf einen Trend zur Spezialisierung und Ausdifferenzierung auf der Ebene der Studiengänge verweisen, allerdings werden erst im aktuellen Datenreport systematisch inhaltliche Kriterien der Studiengänge zueinander ins Verhältnis gesetzt (vgl. Grunert, Ludwig, Radhoff & Ruberg, 2016).

Die nachfolgend dargestellten Befunde beziehen sich daher auf eine Bestandsaufnahme aller erziehungswissenschaftlichen bzw. soziologischen Hauptfachstudiengänge<sup>3</sup> in Deutschland. Dafür wurden alle Prüfungs- und Studienordnungen sowie Modulhandbücher und Studienverlaufspläne derjenigen Studiengänge erhoben, die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen bzw. soziologischen Struktureinheiten (mit-)getragen werden und in die zum Wintersemester 2013/14 eine Immatrikulation in das erste Fachsemester möglich war. Neben Strukturdaten (z. B. Art des Studiengangs, Anzahl der Fächer,<sup>4</sup> Studienfachbezeichnung, Studienumfänge in ECTS-Punkten) wurden dabei in Anlehnung an die jeweiligen Kerncurricula und auf der Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse die fachbezogenen (z. B. Grundlagen, Forschungsmethoden, Lehrforschungsprojekte) und berufspraktischen (Praktika) Anteile der Studienprogramme erhoben.

Um die Reliabilität der erhobenen Daten sicherzustellen, wurden die Anteilszuordnungen parallel von zwei Personen durchgeführt und miteinander verglichen (Intercooder-Reliabilität, vgl. Früh, 2011). Die uni- und bivariaten Auswertungen wurden durch eine hierarchische Clusteranalyse mittels Ward-Methode ergänzt (vgl. Bortz, 2005), um die Studiengänge hinsichtlich ihrer verpflichtenden Anteile in Grundlagen, Forschungsmethoden und Praktika in möglichst homogene Gruppen, die sich weitestgehend voneinander unterscheiden, aufteilen und unterschiedliche Muster der inhaltlichen Ausgestaltung von Studiengängen in beiden Fächern herausarbeiten zu können. Ziel war es, zum einen die aktuelle strukturelle Beschaffenheit der Studiengänge beider Disziplinen miteinander zu vergleichen und zum anderen Aussagen darüber zu machen, inwiefern die Umstellung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform zu einer „Erosion von Disziplinarität“ (Ruhloff, 2006, S. 33) bzw. zu einer Umgestaltung der institutionellen Struktur der Disziplinen in Form ihrer Hauptfachstudiengänge beiträgt.

3 Als Hauptfachstudiengänge verstehen wir jene, in denen es möglich ist, die Abschlussarbeit in Erziehungswissenschaft bzw. Soziologie zu verfassen (ohne Lehramts-, weiterbildende oder berufsbegleitende Studiengänge).

4 Studiengänge mit Nebenfächern von mind. 30 Leistungspunkten wurden als Zwei-Fach-Studiengänge eingeordnet.



## 6. Erziehungswissenschaft und Soziologie – ein Fächervergleich

### 6.1 Zur Struktur der Studiengänge

Erziehungswissenschaftliche Hochschulstandorte finden sich in Deutschland in etwas höherem Maße als soziologische (63 : 56), so dass etwas mehr Studiengänge in der Hauptverantwortung der Erziehungswissenschaft (186) als der Soziologie (156) auszumachen sind. Während jedoch in der Erziehungswissenschaft ein Übergewicht an Master- gegenüber Bachelorstudiengängen (100 : 86) deutlich wird, ist dies in der Soziologie annähernd paritätisch verteilt (80 : 76). In beiden Fächern ist auf der BA-Ebene in etwa eine Gleichverteilung von Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen zu finden, während auf der MA-Ebene das Ein-Fach-Modell das dominante ist. Ein Großteil der Standorte verfügt sowohl über einen BA- als auch über einen MA-Studiengang und etwa ein Viertel kombiniert dabei einen Zwei-Fach-Bachelor mit einem Ein-Fach-Master. Mindestens einen Ein-Fach-Bachelor und einen Ein-Fach-Master bieten in der Erziehungswissenschaft die Hälfte und in der Soziologie 60 % der Standorte an, wodurch eine dem ehemaligen Diplom vergleichbare Langzeitausbildung möglich ist. Demgegenüber bieten 11 erziehungswissenschaftliche Standorte entweder nur eine BA- oder nur eine MA-Ausbildung an, was für lediglich vier soziologische Standorte zutrifft.

Strukturell scheinen sich damit beide Disziplinen, mit Ausnahme des Übergewichtes der Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft, in ihren Hauptfachstudiengängen recht ähnlich auf die Bologna-Anforderungen eingestellt zu haben.

### 6.2 Studienfachbezeichnungen und Disziplinbezug

#### 6.2.1 Zur Sichtbarkeit der Disziplinen in den Fachbezeichnungen

Fachbezeichnungen von Studiengängen dienen nicht nur der Orientierung für Studierende, sondern sind auch Symbole disziplinärer Grenzziehungen, die jedoch gleichzeitig abhängig von außerdisziplinären Rahmenbedingungen und seit Bologna zunehmend in Logiken von Hochschulpolitik und Wettbewerb eingebunden sind. Schaut man zunächst auf die Fachbezeichnungen innerhalb erziehungswissenschaftlich verantworteter Studiengänge, dann spiegelt sich die viel diskutierte Heterogenität der Disziplin darin wider. Differenzieren lassen sich die Studiengänge dem Label nach zunächst in eher generalisierte und eher spezialisierte Studiengänge. Als *generalisiert* wurden Studiengänge zusammengefasst, die die Bezeichnung Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik oder auch Bildungswissenschaft(en) oder Kombinationen aus diesen Begriffen tragen.

Worauf bereits disziplinhistorisch hingewiesen wurde (vgl. 2.), findet sich hier wieder: Die Begriffe Erziehungswissenschaft(en) und Pädagogik werden parallel verwendet, wenngleich der Begriff der Pädagogik im Master klar an Bedeutung verliert. Als neuer Begriff findet sich nun zusätzlich der der Bildungswissenschaft(en), der vor allem im Masterbereich verwendet wird (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus gibt es auch Kom-

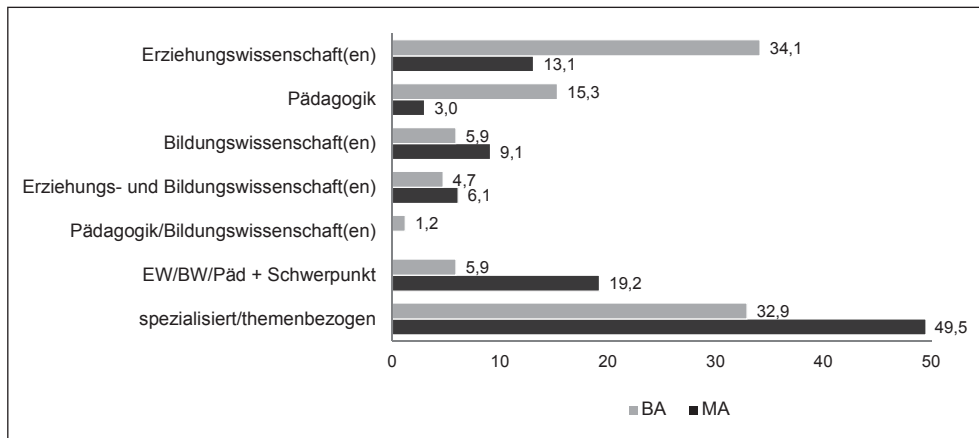


Abb. 2: Erziehungswissenschaft: Studienfachbezeichnungen (n = 184, in %)

binationen der Begriffe Erziehungs- und Bildungswissenschaft(en) oder Verbindungen der Disziplinbezeichnungen Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie Pädagogik mit thematischen Schwerpunkten, was zumindest der Studienfachbezeichnung nach auf eine stärkere Spezialisierung verweist.

In der Soziologie dagegen definiert sich ein weitaus größerer Anteil der Studiengänge über den Disziplinbegriff ‚Soziologie‘, der ebenso in Kombination mit einem anderen Disziplinbegriff, v. a. der Politikwissenschaft, oder in Verbindung mit einem thematischen Schwerpunkt, mehrheitlich mit einem Forschungsbezug, vorkommt (vgl. Abb. 3). Hingegen verwenden die 48% der Studiengänge, die nicht allein von soziologischen Organisationseinheiten getragen werden, den Disziplinbegriff Soziologie kaum noch, so dass sich hier der Trend zu interdisziplinär ausgerichteten sozialwissenschaftlichen Studiengängen auch in einem Verschwinden von traditionellen disziplinären Fachbezeichnungen zeigt. Auch unter den Studiengängen, die das Label ‚Sozialwissenschaft‘ tragen, finden sich wiederum Studiengänge, die den ohnehin bereits auf die Beteiligung verschiedener Disziplinen verweisenden Begriff mit einem weiteren Disziplinbegriff (z. B. Staatswissenschaften oder Kommunikationswissenschaften) oder mit einem Schwerpunktthema (z. B. Gesellschaft oder Politik) kombinieren.

Während damit in der Erziehungswissenschaft über die parallele Verwendung der Begriffe Erziehungs-, Bildungswissenschaft und Pädagogik symbolische Grenzziehungen diffus erscheinen und in der Gesamtschau als disziplininternes *boundary-blurring* wahrzunehmen sind, scheint in der Soziologie ein Verschwinden des Disziplinbegriffs stärker mit wissenschaftsexternen Rahmenbedingungen zusammenzuhängen und auf Zusammenschlüsse personell schrumpfender Fächer in größere sozialwissenschaftliche Einheiten zu verweisen.



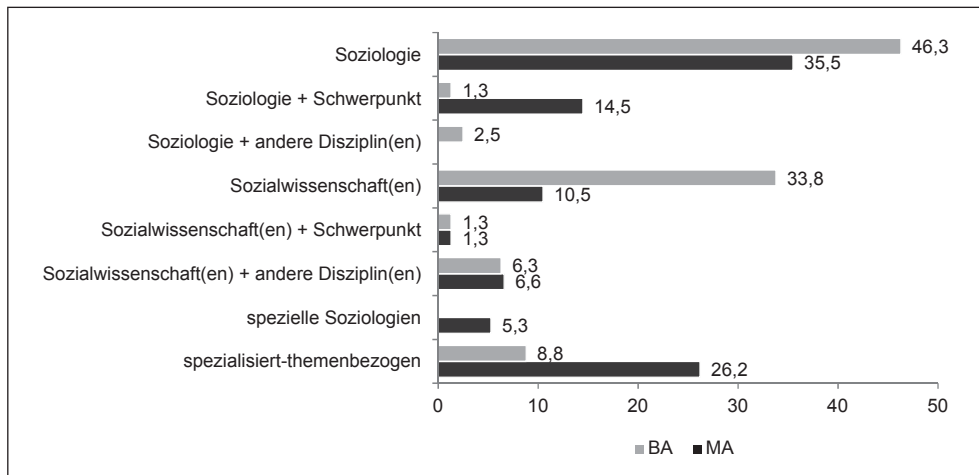


Abb. 3: Soziologie: Studienfachbezeichnungen (n = 156, in %)

### 6.2.2 Spezialisierungstrends

In beiden Fächern finden sich neben den eher generalisierten Begriffsverwendungen, die sich an einer gesamt-disziplinären Zuschreibung orientieren, auch eine Reihe von Studiengängen, die stärker spezialisierte Label verwenden.

In der Erziehungswissenschaft verläuft eine solche Fokussierung hauptsächlich entlang mehr oder weniger etablierter Teildisziplinen. Insgesamt sind hier im BA-Bereich knapp 40% spezialisierte Studiengänge zu verzeichnen, von denen Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik/Frühe Bildung‘, den größten Teil ausmachen. Zum anderen konzentrieren sich die Spezialisierungen im Bachelorbereich auf die klassischen Felder ‚Rehabilitations- und Sonderpädagogik‘ und ‚Sozialpädagogik/Soziale Arbeit‘, während sich die Erwachsenenbildung stärker auf der Masterebene wiederfindet. Hier lässt sich mit 65% generell ein höherer Anteil an spezialisierten Studiengängen ausmachen, die auch ein breiteres Themenspektrum abdecken (vgl. Abb. 4).

Dabei kommen zu den klassischen Teildisziplinen vor allem Spezialisierungen im Feld der empirischen Bildungsforschung sowie auf dem Gebiet von Management und Organisationsentwicklung hinzu, die vor der Bologna-Reform in den Diplomstudiengängen als Studienrichtungen kaum eine Rolle spielten (Krüger et al., 2003).

In der Soziologie finden sich im Vergleich zur Erziehungswissenschaft deutlich weniger Studiengänge, die über ein spezialisiertes Label verfügen (vgl. Abb. 3). Im Bachelor sind dies lediglich 8% und im Master knapp ein Drittel. Die Spezialisierung erfolgt hier jedoch kaum entlang des Feldes der Bindestrich-Soziologien, die etwa auch die Differenzierung der Sektionen der DGS ausmachen, sondern ist zum einen auf spezifische Forschungsrichtungen (z. B. Diskursforschung, Survey Methodology) und Forschungsfelder bezogen (z. B. Gender Studies, Wissenschaftsforschung) und zum an-

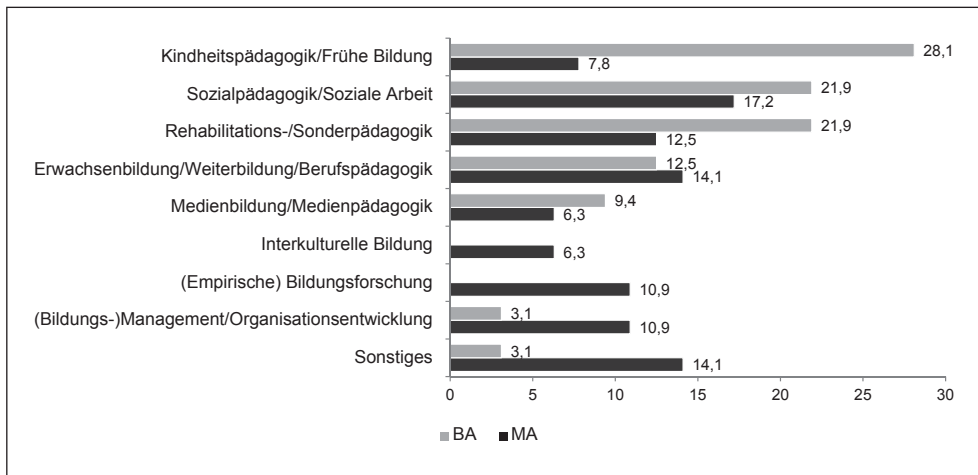


Abb. 4: Erziehungswissenschaft: spezialisierte Studienfachbezeichnungen (n = 96, in %)

deren an spezifischen Themen orientiert, die eher eng (z.B. Kultur und Gesellschaft Afrikas) oder eher breit (z.B. Kultur und Gesellschaft) definiert sind. Zusammen mit den Studiengängen, die den Begriff der ‚Sozialwissenschaft‘ im Label tragen, verschwindet hier die Soziologie als Disziplinbegriff hinter interdisziplinären und gegenstandsbezogenen Studiengangsbegriffen.

Vor diesem Hintergrund unterscheiden wir in der folgenden inhaltlichen Betrachtung zwischen der Gruppe der generalisierten und der Gruppe der spezialisierten Studiengänge. Letztere bezieht sich in der Erziehungswissenschaft auf spezialisiert-teildisziplinäre und in der Soziologie auf spezialisiert-interdisziplinäre Studiengänge, in die alle sozialwissenschaftlichen und thematisch fokussierten Studiengänge einfließen, die nicht allein von der Soziologie getragen werden.

### 6.3 Studieninhalte und Studiengangsmuster

In inhaltlicher Perspektive werden nun die Anteile<sup>5</sup> der Studienprogramme betrachtet, die sich auf die disziplinären Grundlagen,<sup>6</sup> Forschungsmethoden<sup>7</sup> und Praktika<sup>8</sup> beziehen.

Zunächst spiegeln sich bereits in den Anteilen der letzten beiden Kriterien die Differenzen im jeweiligen disziplinären Selbstverständnis wider, die auch in den Kerncur-

<sup>5</sup> Leistungspunkte nach prozentualen Anteil am Gesamtumfang des Studiengangs.

<sup>6</sup> Anteile, die sich mit Grundbegriffen, Theorien und der Geschichte der Disziplin befassen.

<sup>7</sup> Ggf. Lehrforschungsprojekte.

<sup>8</sup> Praktika, zugehörige Lehrveranstaltungen und Praktikumsberichte.

ricula der Fachverbände nachgezeichnet werden konnten. So integriert die Erziehungswissenschaft als stärker handlungsfeldbezogene Disziplin deutlich stärker Praktika in ihre Studiengänge, während in der Soziologie über größere Umfänge an Forschungsmethoden deren stärker empirisch-wissenschaftliche Ausrichtung zum Ausdruck kommt. Im Zentrum der folgenden Analyse steht jedoch die Frage, in welchem Verhältnis alle drei Kriterien innerhalb der jeweiligen Studienprogramme stehen und ob bzw. welche Muster sich dabei erkennen lassen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Clusteranalyse,<sup>9</sup> dann ergeben sich in beiden Fächern jeweils vier verschiedene Muster von Studiengängen im BA- und MA-Bereich, die auf unterschiedlich konturierte Bezugnahmen zur Disziplin verweisen. Während sich die Studiengangsmuster im MA-Bereich in beiden Fächern tendenziell ähneln, machen sie im BA-Bereich auf deutliche Differenzen aufmerksam (vgl. Abb. 5 und 6).

Für die *BA-Studiengänge im Feld der Soziologie* fällt dabei zuerst auf, dass in allen vier Studiengangsmustern eine übergreifende disziplinäre Kontur erkennbar wird, indem die Anteile in Grundlagen, Forschungsmethoden und Praxis grundsätzlich ähnlich relationiert werden. Unterschiede zwischen den Mustern soziologischer BA-Studienprogramme finden sich hingegen vorrangig in Bezug auf die jeweilige Höhe der Anteile.

Ein erstes Muster ist in der Soziologie dabei durch überdurchschnittlich hohe Anteile an Grundlagen (18%) und Forschungsmethoden (28%) gekennzeichnet, die die Empfehlungen des Kerncurriculums überschreiten, jedoch kaum Praktika integrieren. Ein zweites Muster, das insgesamt 43% der BA-Studiengänge enthält, entspricht weitestgehend den Vorschlägen der DGS. Diese Studienprogramme sehen einen durchschnittlichen Anteil an Grundlagen und Forschungsmethoden vor (8% bzw. 18%), zeichnen sich jedoch vor allem durch einen überdurchschnittlichen Anteil an Praktika (9%) aus. Ein Pendant dazu bilden die Studiengänge im dritten Muster, die über ähnliche Anteile in Grundlagen und Forschungsmethoden wie in Muster zwei gekennzeichnet sind (10% bzw. 18%), demgegenüber aber auf Praktikaanteile verzichten. Ein letztes Muster in den soziologischen BA-Studiengängen zeichnet sich durch deutlich unterdurchschnittliche Anteile in allen drei Bereichen aus. Insbesondere grundlagenbezogene Inhalte sind dabei nur in marginalen Anteilen vorgesehen.

Gegenüber den Studiengangsmustern in der Soziologie, die sich vorrangig entlang der Höhe der jeweiligen Anteile unterscheiden, aber dennoch ein übergreifendes Muster aufweisen, machen die *BA-Studiengänge in der Erziehungswissenschaft* auf eine ausgeprägte Heterogenität aufmerksam (vgl. Abb. 6). Hier folgt die Relationierung der Anteile keinem erkennbaren übergreifenden Muster, sondern ist durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen charakterisiert. So wird in einem ersten Muster von Studiengängen besonders auf die Grundlagen (26%) und weniger auf die Forschungsmethoden (12%) abgestellt, die aber dennoch überdurchschnittlich hohe Anteile aufweisen. Ein zweites Muster von Studiengängen ist durch überdurchschnittliche Anteile an For-

9 Z-standardisierte prozentuale Anteile, d.h. Abweichungen vom Mittelwert des jeweiligen Kriteriums.

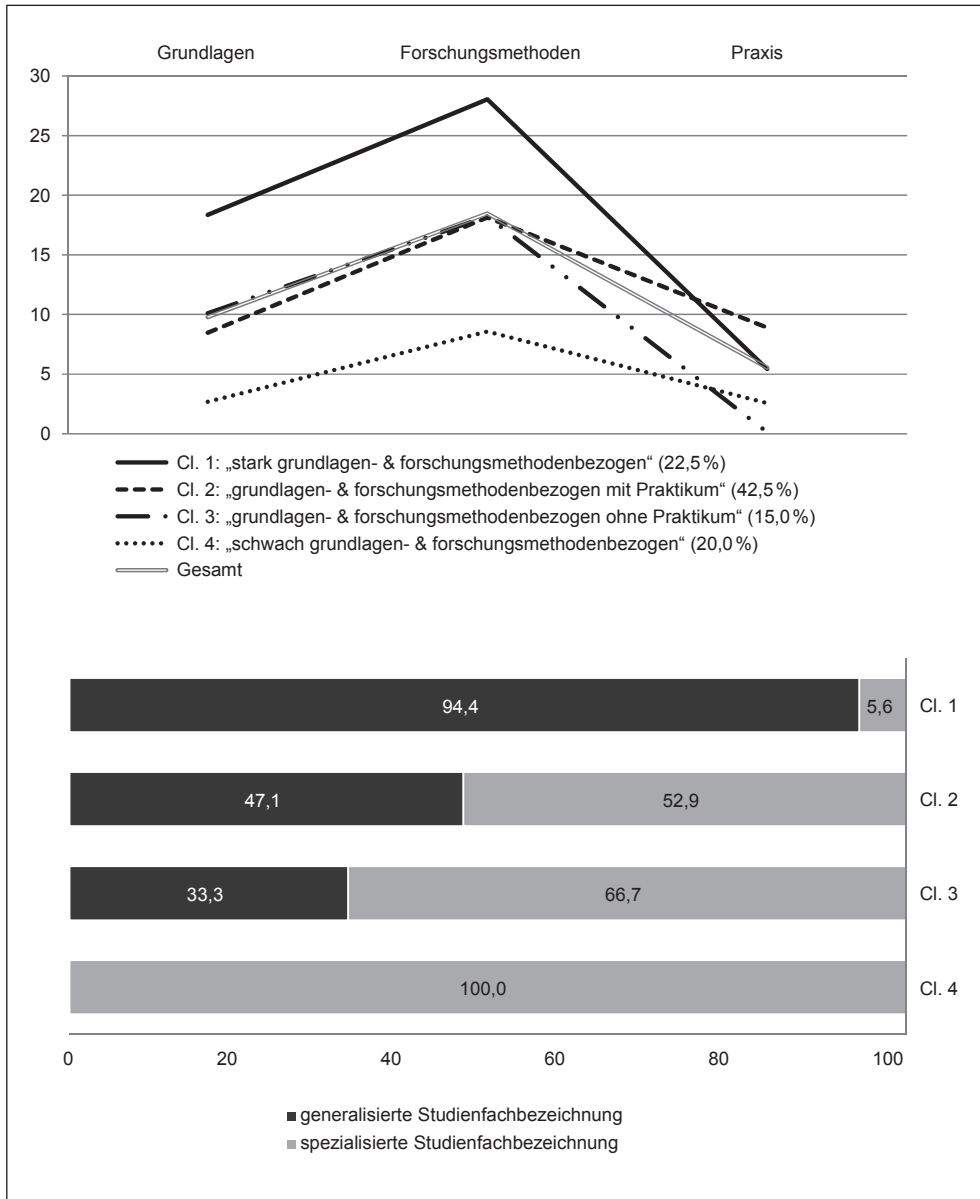


Abb. 5: Soziologie: Bachelor-Studiengangsmuster ( $n = 80$ , oben: Mittelwerte der prozentualen Anteile am Gesamtumfang des Studienprogramms, unten: Clusterzusammensetzung nach generalisierter und spezialisierter Studienfachbezeichnung in %)

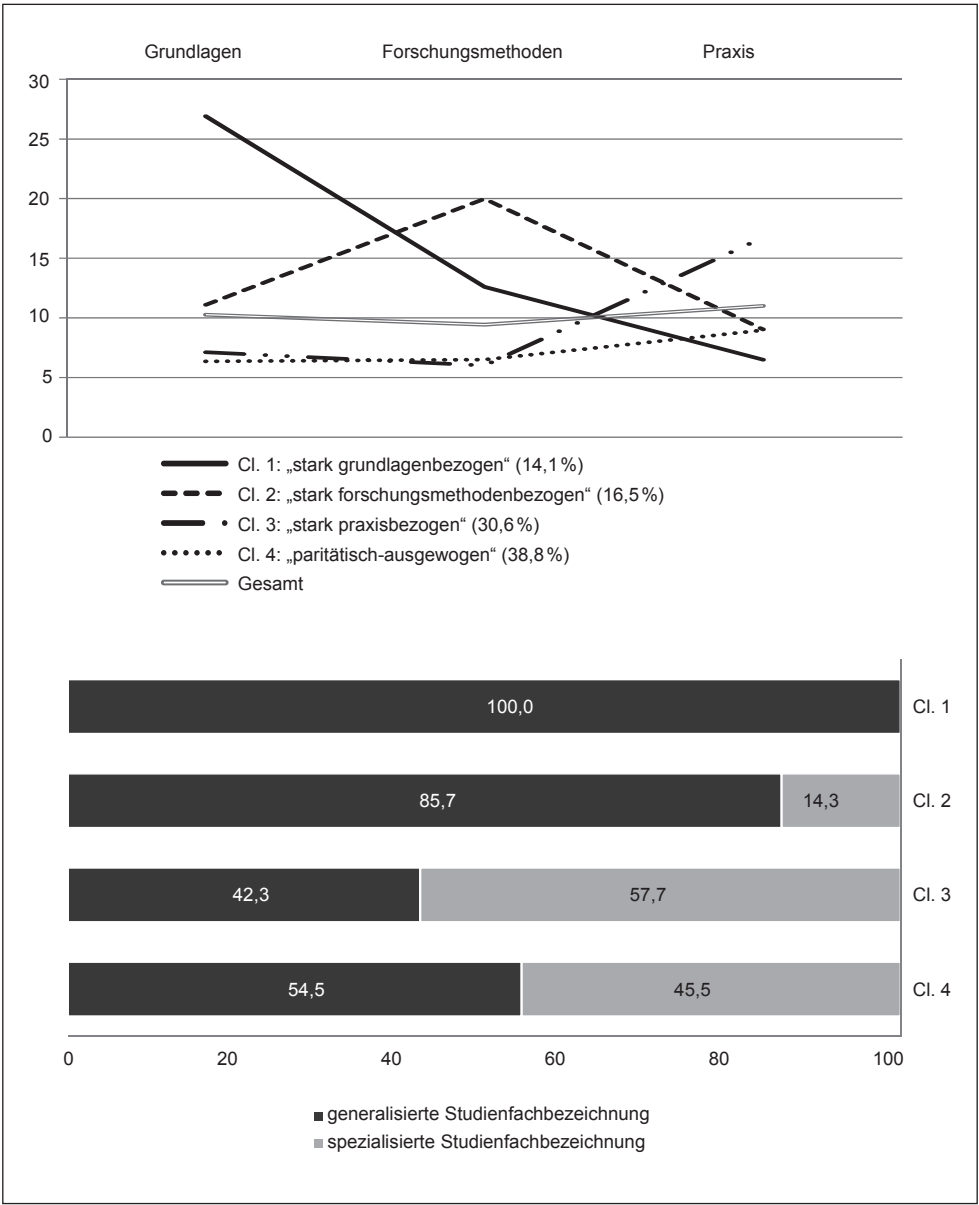


Abb. 6: Erziehungswissenschaft: Bachelor-Studiengangsmuster (n = 85, oben: Mittelwerte der prozentualen Anteile am Gesamtumfang des Studienprogramms, unten: Clusterzusammensetzung nach generalisierten und spezialisierten Studienfachbezeichnungen in %)

schungsmethoden (20%) charakterisiert und geht mit durchschnittlichen Grundlagen- und unterdurchschnittlichen Praktikaanteilen einher (11% bzw. 9%). Überdurchschnittliche Praktikaanteile (17%), kennzeichnen demgegenüber das dritte Muster der BA-Studiengänge in der Erziehungswissenschaft, das gleichzeitig durch einen unterdurchschnittlichen Anteil an Grundlagen und Forschungsmethoden (7% bzw. 6%) gekennzeichnet ist. Ein Pendant dazu bildet das letzte Muster ‚paritätisch-ausgewogener‘ Studiengänge, in dem sich ähnliche Anteile an Grundlagen und Forschungsmethoden finden, aber die Praxisbezüge deutlich reduzierter sind. Während das ‚stark praxisbezogene‘ Muster das einzige ist, das die im KCE vorgeschlagenen Anteile an Praktika in den Studiengängen einlöst, erfüllen aufgrund der sehr vage formulierten Umfänge für Grundlagen und Forschungsmethoden im Prinzip alle Studiengänge die minimalen Anforderungen im KCE.

Interessant ist, dass sich im Fall der Erziehungswissenschaft Studiengänge mit generalisierten Studienfachbezeichnungen prinzipiell in allen herausgearbeiteten Mustern wiederfinden, während spezialisierte Studiengänge nur im ersten grundlagenbezogenen Muster nicht auftauchen. Hier zeigt sich, dass symbolische Grenzziehungen über generalisiertes Labeling nicht zwangsläufig mit einer starken Vermittlung disziplinbezogener Grundlagen und Forschungsmethoden einhergehen muss. In der Soziologie verteilen sich die generalisierten Studiengänge hingegen fast ausschließlich auf das stark grundlagen- und forschungsmethodenbezogene bzw. grundlagen- und forschungsmethodenbezogene Muster mit Praktikum, während sich die spezialisiert-interdisziplinären Studiengänge ebenfalls im letzteren sowie im schwach grundlagen- und forschungsmethodenbezogenen Muster konzentrieren (vgl. Abb. 6), so dass hier Fachbezeichnungen und inhaltliche Ausrichtung stärker miteinander verbunden zu sein scheinen als in der Erziehungswissenschaft.

Im *Masterbereich* zeigen sich die Unterschiede zwischen den Fächern kaum noch. Vielmehr ähneln sich beide vor allem dadurch, dass die MA-Studiengänge über deutlich forschungsbezogenere Konturen gekennzeichnet sind (vgl. Abb. 7).

Im Vergleich zu den Mustern der BA-Studiengänge zeichnet sich ein erstes Muster in beiden Fächern ebenfalls durch einen starken Forschungsbezug aus, der in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit einem etwas über- und in soziologischen Studiengängen mit einem etwas unterdurchschnittlichen Grundlagenbezug einhergeht. Hier finden sich vor allem generalisierte sowie diejenigen Studiengänge, die eine Spezialisierung über einen Forschungsschwerpunkt vornehmen. Eine zweite Gruppe kann in beiden Fächern als stärker grundlagenbezogen bezeichnet werden, was nun mit einem weniger starken Forschungsbezug einhergeht. Dieses Muster speist sich fast ausschließlich aus generalisierten Studiengängen. Ähnlich dem BA findet sich zum Dritten ein stärker praxisbezogenes Muster, das mit geringeren Grundlagen- und durchschnittlichen Forschungsmethodenanteilen verbunden ist. Im Fall der Soziologie sind hier alle Studiengänge enthalten, die überhaupt ein Praktikum vorsehen und sich vor allem aus spezialisiert-interdisziplinären Studiengängen speisen. Eine letzte Gruppe zeichnet sich über stark unterdurchschnittliche Anteile an Forschungsmethoden, einen weitgehenden Verzicht auf disziplinäre Grundlagen sowie einen Ausschluss von Praktika aus. In bei-

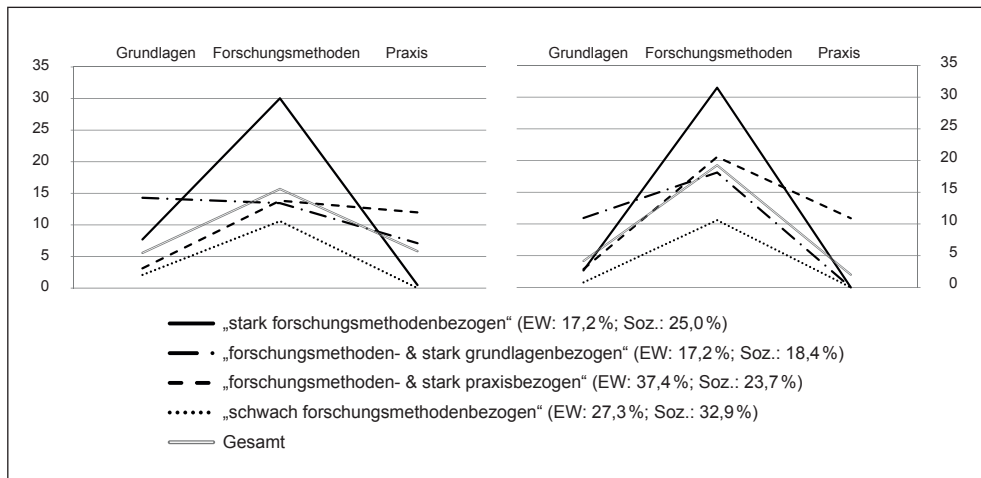


Abb. 7: Master-Studiengangsmuster (Mittelwerte der prozentualen Anteile am Gesamtumfang des Studienprogramms; links Erziehungswissenschaft ( $n = 99$ ), rechts Soziologie ( $n = 76$ ))

den Fächern finden sich hier wiederum eher die spezialisiert-teil- bzw. interdisziplinären Studiengänge.

In der Zusammenschau löst sich damit in der Soziologie die anteilmäßig ausgewogene Kombination von Grundlagen und Forschungsmethoden in den Studienprogrammen zugunsten einer stärkeren Spezialisierung auf. Demgegenüber findet sich in der Erziehungswissenschaft vor allem im zweiten Muster eine paritätische Integration von Grundlagen und Forschungsmethoden.

Mit Blick auf das disziplinäre Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft und Soziologie sind insbesondere die Befunde zu den Forschungsmethoden und den Praxisanteilen im Studium nicht sonderlich überraschend. Während sich die Erziehungswissenschaft immer auch über ihren Handlungsfeldbezug definiert, sind es in der Soziologie in erster Linie die Forschungsmethoden, die nicht nur das disziplinäre, sondern auch das berufliche Selbstverständnis stärker prägen. Nimmt man jedoch die allgemeinen disziplinären Grundlagen hinzu, dann werden diese in der Erziehungswissenschaft insbesondere zugunsten der handlungsfeldbezogenen Anteile vor allem im BA-Bereich in geringerem Maße in den Studienprogrammen verankert. In der Soziologie sind Grundlagen demgegenüber deutlich stärker auf der BA-Ebene integriert und werden folgerichtig im Master zugunsten einer darauf aufbauenden Spezialisierung zurückgefahren.

## 7. Fazit

Die vorliegenden Befunde verweisen insgesamt drauf, dass mit den Hochschulreformprozessen der letzten Jahre deutliche Veränderungen für die institutionelle Organisation beider Disziplinen in Form ihrer Hauptfachstudiengänge einhergegangen sind. Dabei ergeben sich jedoch deutliche graduelle Unterschiede zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie. In der Soziologie vermitteln die symbolischen Grenzziehungen, die über die Fachbezeichnungen der neuen Studiengänge transportiert werden, aufgrund ihrer größeren Einheitlichkeit, zumindest nach außen eine stärkere disziplinäre Identität. Ebenso folgt die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge im Hinblick auf die Relationierung von disziplinbezogenem Grundlagen- und Forschungsmethodenwissen sowie berufsfeldbezogener Praktika in den Studiengängen einem ähnlichen Muster, das bezogen auf die Gewichtung der Ausbildungsinhalte, stärker auf ein gemeinsames disziplinäres Selbstverständnis verweist. Grenzverwischungen (*boundary-blurring*) zeigen sich jedoch in der zunehmenden Tendenz der Integration in sozialwissenschaftliche Institute und Studiengänge, die vermutlich, aufgrund von Personalabbau, primär hochschulpolitischen Rahmenbedingungen geschuldet sind. Gleichzeitig können sich hier aber auch Bemühungen unterschiedlicher kollektiver Akteure ausdrücken, klassische disziplinäre Grenzziehungen zu durchbrechen, zu modifizieren oder neu zu setzen. Spezialisiertere Studiengänge könnten dann weniger zur Infrastruktur der Soziologie als vielmehr zu neuen disziplinären Projekten, wie Sozialwissenschaft (im Singular) oder Kulturwissenschaft(en) zu rechnen sein, die aufgrund der Fragmentierung traditioneller Disziplinen, neue Zusammenschlüsse bilden, in denen sich klassische disziplinäre Grenzziehungen zunehmend auflösen (Soeffner, 2012). Insgesamt zeigt sich, dass es im Feld der Soziologie zwar auch eine deutliche Begriffsvielfalt und zahlreiche Identitätsdebatten gibt, dass es dieser Disziplin aber scheinbar gelingt, sowohl über die Wahl der Fachbezeichnungen der neuen Studiengänge als auch über deren inhaltliche Ausrichtung im Kanon der akademischen Ausbildungsgänge als Wissenschaftsdisziplin sichtbar und identifizierbar zu bleiben.

Im Gegensatz dazu erweist sich das Feld der Erziehungswissenschaft sowohl über die verwendeten Fachbezeichnungen der Studiengänge als auch über deren Profilbildung als deutlich heterogener. In dieser Heterogenität spiegelt sich die Diskussion um die Erziehungswissenschaft als eine Disziplin zwischen Empirie, Theorie und Praxis wider, die im Verbund mit hochschulpolitischen Rahmenbedingungen, fachlichen und disziplinären Orientierungen der kollektiven Akteure an den jeweiligen Standorten sowie den dort bestehenden Strukturen und kulturellen Regelungen zu ganz unterschiedlichen thematischen Profilbildungen und inhaltlichen Gewichtungen führt. Dabei bildet sich parallel zu den Studiengängen mit generalisierter Ausrichtung ein breites Feld an spezialisierten Ausbildungsprofilen heraus, die auf unterschiedliche Handlungsfelder bezogen sind. Interessant ist jedoch, dass sich, im Gegensatz zu den Studiengängen im Feld der Soziologie, in der Erziehungswissenschaft kaum konsistente Zusammenhänge zwischen symbolischen Grenzziehungen über Fachbezeichnungen und Ausbildungsinhalten finden lassen. Während in der Soziologie generalisierte Studiengänge immer



mit hohen und spezialisierte mit geringeren grundlagen- und forschungsmethodischen Anteilen einhergehen, lässt sich aus den Fachbezeichnungen in der Erziehungswissenschaft nicht ohne Weiteres auf inhaltliche Ausrichtungen schließen und auch die scheinbare Einheit symbolischer Grenzziehungen über klassische disziplinorientierte Fachbezeichnungen, wie ‚Erziehungswissenschaft‘ oder ‚Pädagogik‘, zerfällt beim Blick auf deren heterogene inhaltliche Ausgestaltung rasch wieder.

In beiden Fächern trifft die Bologna-Reform damit auf bereits vorhandene disziplinäre Ausdifferenzierungs- und Wandlungsprozesse, die in der Erziehungswissenschaft vor allem auch auf der subdisziplinären Ebene zu finden sind. In der Soziologie sind Wandlungstendenzen stärker auf der interdisziplinären Ebene zu finden und führen zu einer Stärkung sozialwissenschaftlicher Ausbildungsgänge, die verschiedene Disziplinen integrieren und in denen die Soziologie unterschiedlich stark vertreten ist. Zwar sind diese Tendenzen bereits vor der Bologna-Reform nachzuweisen (vgl. Joas 2005; Rauschenbach, 1994), jedoch kann diese als Katalysator betrachtet werden, die Gestaltungsspielräume eröffnet, um disziplinäre Grenzen in Frage zu stellen, zu modifizieren und neu zu gestalten und über eine Umstrukturierung von Studiengängen auch disziplinäre Machtverschiebungen ermöglicht. Disziplinäre Wandlungen sind damit nicht nur als logische Folge funktionaler Differenzierung (Stichweh, 1993) zu betrachten, sondern Disziplinen müssen als „historisch variable Strukturen akademischer Kräfteverhältnisse“ (Heilbron, 2005, S. 24) gefasst werden, deren Akteure sich in einem komplizierten Feld (hochschul-)politischer Maßnahmen, wie der Bologna-Reform, disziplinpolitischer Orientierungen, etwa in Form von Kerncurricula, öffentlicher und akademischer Reputation sowie individuellen bzw. kollektiven fachlichen und karrierebezogenen Interessen bewegen. Studiengänge sind dann Ausdruck dieser in der jeweiligen historischen Situation sich entfaltenden Dynamiken, die über unterschiedliche Akteurskonstellationen differente Praktiken symbolischer Grenzziehungen hervorbringen und über die disziplinäre Ordnungen neu verhandelt werden können.

## Literatur

- Abbott, A. (2001). *Chaos of Disciplines*. Chicago: University Press.
- Austermann, S., Freitag, J., Vogel, P., & Wigger, L. (2004). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Konzepte und Erfahrungen. *Erziehungswissenschaft*, 15(28), 37–48.
- Band, H. (2004). *Die Einführung sozialwissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge und ihre Auswirkungen auf die Lehrgestalt der Soziologie. Eine Recherche im Auftrag des Institutes für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin*. <http://edoc.hu-berlin.de/oa/reports/revza1ktIRk/PDF/276dycQJCq3w.pdf> [14. 06. 2016].
- Beer, B., & Koenig, M. (2009). Grenzziehungen im System wissenschaftlicher Disziplinen – der Fall der „Kulturwissenschaft(en)“. *Sociologia Internationalis*, 47(1), 3–38.
- Böllert, K. (2008). Disziplin und Disziplinpolitik. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 65–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. vollst. überarb. u. aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Brüderl, J. (2006). Wie gestaltet man soziologische Bachelor- und Master-Studiengänge? *Soziologie: Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 35(4), 462–467.
- DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- DGS = Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2005). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Masterstudiengänge*. <http://www.sozioologie.de/uploads/media/BA-MA-Studienempfehlungen-DRUCKF-051212.pdf> [18.03.2015].
- Fatke, R., & Oelkers, J. (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 7–13). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fligstein, N., & McAdam, D. (2012). Grundzüge einer allgemeinen Theorie strategischer Handlungsfelder. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern* (S. 57–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Flitner, W. (1957/1989). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. In ders., *Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik* (Gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 310–349). Paderborn: Schöningh.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (7. überarb. Aufl.). Konstanz: UVK
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795.
- Greshoff, R., Lindemann, R., & Schimank, U. (2007). *Theorienvergleich und Theorienintegration. Disziplinengeschichtliche und methodische Überlegungen zur Entwicklung eines paradigmenvermittelnden „conceptual framework“ für die Soziologie. Arbeitsgruppe Soziologische Theorie – Diskussionspapiere*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19777> [21.06.2016].
- Grunert, C. (2012). Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 573–596.
- Grunert, C., Ludwig, K., Radhoff, M., & Ruberg, C. (2016). Studiengänge und Standorte. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 19–69). Opladen: Barbara Budrich.
- Hammerich, K. (2006). Soziologie in deutschen Bachelor- und Masterstudiengängen: Ein Restprogramm? In B. Franke & K. Hammerich (Hrsg.), *Soziologie an deutschen Universitäten. Gestern – heute – morgen* (S. 135–151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heilbron, J. (2005). Das Regime der Disziplinen. Zu einer historischen Soziologie disziplinärer Wissenschaft. In H. Joas & H. G. Kippenberg (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Lernprozess. Erfahrungen mit einem handlungstheoretischen Forschungsprogramm* (S. 23–46). Göttingen: Wallstein.
- Heinze, T., & Krücken, G. (Hrsg.). (2012). *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinze, T., & Münch, R. (2012). Intellektuelle Erneuerung der Forschung durch institutionellen Wandel. In T. Heinze & G. Krücken (Hrsg.), *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung* (S. 15–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 14–32). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2011). *Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen – Wintersemester 2011/12. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2011*. Bonn: HRK. [https://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK\\_StatistikBA\\_MA\\_WiSe\\_2011\\_03.pdf](https://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_03.pdf) [14.06.2016].
- Jarzabkowski, P. (2003). Strategic Practices: An activity theory perspective on continuity and change. *Journal of Management Studies*, 40(1), 23–55.
- Joas, H. (2005). Neue Aufgaben für die Sozialwissenschaften. In H. Joas & H.G. Kippenberg (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Lernprozess. Erfahrungen mit einem handlungstheoretischen Forschungsprogramm* (S. 79–93). Göttingen: Wallstein.
- Knoll, T. (2002). Soziologie an deutschen Universitäten – empirische Ergebnisse einer Online-Befragung. In R. Stockmann, W. Meyer & T. Knoll (Hrsg.), *Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland* (S. 117–184). Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, A., Rostampour, P., Seeling, C., & Züchner, I. (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa.
- Kruse, V. (2012). *Geschichte der Soziologie* (2. Aufl.). Konstanz: UTB.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 167–195.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rauschenbach, T. (1994). Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 275–294). Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2005). Ausbildungsstandards im Lichte des Arbeitsmarkts – Anforderungen an die Reform erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (4. Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 152–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(3), 109–119.
- Ruhloff, J. (2006). Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In J. Bellmann, W. Böhm, M. Borrelli, F. Brüggem, H. Heid, M. Heitger, F. Heyting, L. Qilong, H. Merckens, F. Oser, J. Ruhloff & C. Winch (Hrsg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik* (S. 33–44). Weinheim: Beltz.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504–554.
- Schrape, J.-F. (2011). Was ist die ‚Markenidentität‘ der Soziologie? *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 34(2), 141–153.
- Schneijderberg, C. (2014). *Kategorienbildung: ein Ordnungsversuch der Soziologie und ihrer Teilbereiche*. [http://www.hochschulforschung.uni-kassel.de/soziologie-studium/htm/Schneijderberg\\_2014\\_Kategorienbildung\\_Teilbereiche\\_Soziologie.pdf](http://www.hochschulforschung.uni-kassel.de/soziologie-studium/htm/Schneijderberg_2014_Kategorienbildung_Teilbereiche_Soziologie.pdf) [18.03.2015].
- Schneijderberg, C., Beit-Yagouh, D., Goßmann, N., Heyde, J., Kornke, N., Kuznetsova, M., Meemann, J., Tieke, S., & Tödtloff, M. (2015). Viele Daten – wenig Information für Studieninteressierte? Eine Untersuchung der Internetseiten von Soziologieinstituten. *Soziologie: Forum der deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 44(1), 78–98.
- Soeffner, H.-G. (2012). Die Zukunft der Soziologie. In ders. (Hrsg.), *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt a. M. 2010* (S. 47–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Stichweh, R. (1993). Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Hrsg.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (S. 235–250). Frankfurt a. M.: Lang.

- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg C., & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 19–69). Opladen: Barbara Budrich.
- Thiersch, H. (1974). Einleitung. In U. Langenbach, K. Leube & R. Münchmeier (Hrsg.), *Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft* (12. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R. (2012). Erziehungswissenschaft im Vergleich. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 215–226). Opladen: Barbara Budrich.
- Weber, P. (2005). Die Einbindung von Fächern in den Bologna-Prozess – Vergleich der Erziehungswissenschaft und der Ingenieurwissenschaft. *Der pädagogische Blick*, 13(1), 14–26.
- Wimmer, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970–1022.
- Wilkesmann, U., & Schmid, C.J. (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winter, M., & Anger, Y. (2010). Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. *HoF-Arbeitsbericht 1/2010*. Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2010.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf) [14. 06. 2016].
- Whittington, R. (2007). Strategy Practice and Strategy Process: Family differences and the sociological eye. *Organization Studies*, 28(10), 1575–1586.
- Zimenkova, T. (2007). *Die Praxis der Soziologie. Ausbildung, Wissenschaft, Beratung. Eine professionstheoretische Untersuchung*. Bielefeld: transcript.

**Abstract:** This article focuses on how the Bologna Process has affected the institutional organisation of education studies with regard to the academic courses offered. A full survey of current study programmes, based on structure and content factors, discusses and compares the enduring visibility of education studies and sociology within the academic world. The extent to which this enduring visibility manifests itself as disciplinary processes of differentiation and transition is also discussed. The changing labels of academic courses, as well as study program patterns determined by cluster analysis, are shown here as the products of changed practices of boundary-work in both disciplines.

**Keywords:** Education Science, Sociology, Bologna Process, Academic Disciplines, Study Programs

**Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Cathleen Grunert, Fernuniversität Hagen,  
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften,  
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung,  
Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft,  
58084 Hagen, Deutschland  
E-Mail: [cathleen.grunert@fernuni-hagen.de](mailto:cathleen.grunert@fernuni-hagen.de)

Dipl.-Päd. Katja Ludwig, Fernuniversität Hagen,  
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften,  
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung,  
Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft,  
58084 Hagen, Deutschland  
E-Mail: [katja-ludwig@web.de](mailto:katja-ludwig@web.de)